

Medos profissionais dos professores em contexto escolar*

Luísa Fernandes
Feliciano H. Veiga

Resumo. O objectivo principal deste estudo foi analisar as representações dos professores acerca dos seus medos profissionais. A amostra foi constituída por 208 professores dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, de ambos os sexos, de várias zonas do país e com tempo de serviço diversificado. Foi utilizada a Escala de Avaliação de Medos Profissionais dos Professores (EAMPP), que apresentou sete dimensões (Veiga et al., 2003). Foi, também, aplicada a Escala de Autoconceito (Garcia e Musitu, 1999). A análise dos resultados permitiu salientar os tipos e a amplitude dos medos dos professores em contexto escolar; permitiu, ainda, observar que, quanto maiores se mostraram os medos dos professores, maior a sua falta de competência para lidar com a indisciplina, menor o seu envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos, e menor o seu autoconceito.

Palavras-chave. Medos dos professores, Autoconceito, Desenvolvimento profissional dos professores.

Abstract. The main objective of this study was to analyze the representations of teachers about their professionals fears. The sample consisted of 208 teachers of 2 and 3 cycles and secondary education, of both genders, from various parts of the country and with professional service varied. The Teachers' Professional Fears Evaluation Scale (TPFES) was used, which has seven dimensions (Veiga et al., 2003). It was also applied the Self-concept Scale, by Garcia and Musitu (1999). The results highlight the possible types and extent of the fears of teachers in the school; has furthermore noted that the higher the fears of teachers were, the more their lack of skills to deal with indiscipline, the lower its involvement in promoting cognitive and affective pupils, and lower their self-concept.

Keywords. Fears of teachers, Self-concept, Teachers professional development.

1. Introdução

O conceito de medos dos professores tem sido pouco investigado no meio científico e, embora sendo pontualmente referenciado na bibliografia específica (Chan & Hui, 1995; Chistolini, 1995; Gersten, 1995; Gorham & Nason, 1997; Nunan, 1994), assume uma certa novidade. A diminuta utilização na literatura científica do conceito de medos dos professores e a falta de uma definição do mesmo, justificou a sua aceitação, no presente estudo, sendo definido como as reacções emocionais dos docentes perante perigos reais ou aparentes, vividos em situação escolar e que se referem a algo identificável (Fernandes, 2003). O estudo efectuado teve como base o suposto de que a compreensão dos medos dos professores pode facilitar o seu desenvolvimento

* Fernandes, L., & Veiga, F. H. (2007). Medos profissionais dos professores em contexto escolar. Comunicação oral apresentada no XV Colóquio Internacional da AFIRSE/AIPELF "Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?" Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Este artigo baseia-se, em parte, no estudo empírico realizado para a obtenção do grau de Mestre do primeiro autor, cuja dissertação, foi apresentada no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa com orientação do segundo autor.

profissional, a promoção dos alunos, o relacionamento interpessoal e a própria satisfação do indivíduo consigo mesmo.

A presença de um sentimento de mal-estar, mais ou menos difuso e extenso, é patente, desde há alguns anos na classe docente. Este fenómeno contemporâneo resultou numa falada crise de identidade da classe dos professores, os quais, enquanto grupo social, têm sentimentos contraditórios sobre o verdadeiro sentido do trabalho que realizam, o que contribui para uma certa vulnerabilidade na sua afirmação pessoal e profissional (Cruz, 1989; Esteve, 1992; Galvão, 1998; Jesus, 2000; Nóvoa, 1991; Pinto, 2000; Prick, 1989; Trigo-Santos, 1996). Apesar de a literatura sobre os medos dos professores ser escassa e dispersa, seja quanto à sua explicação teórica seja quanto aos modelos de intervenção nos mesmos, podem destacar-se algumas investigações realizadas sobre áreas diversificadas do medo, como as que se referem, por exemplo, aos medos dos computadores, dos alunos, dos colegas, ou dos encarregados de educação.

Atendendo ao interesse da temática, Bulach (1985) apresentou um programa para o desenvolvimento de professores, nos E.U.A., em que um dos objectivos principais era diminuir os seus medos. Os medos dos docentes relacionados com máquinas, informática e com a utilização de novas tecnologias no ensino têm sido investigados por alguns autores (Beal & Cole, 1983; Bennett, 1983; Ross & Bailey, 1996) que procuraram avaliar e propor estratégias para a sua diminuição. Kassner (1988) concluiu, no seu estudo sobre os medos dos professores de utilizarem computadores e tecnologia, em Educação Musical, que esses medos impediam os alunos de atingir todo o seu potencial. Segundo o autor, a utilização de meios electrónicos para ensinar música fortalece o ensino e estimula os alunos a gostarem dessa disciplina, pelo que, na sua investigação, propôs sugestões de diagnóstico e cura da, por si denominada, “tecnofobia”.

Em relação aos medos dos professores pelos alunos, num estudo realizado nos Estados Unidos da América, por Allen (1985), este investigador constatou que os medos dos professores são muito similares aos medos dos alunos, sugerindo que os docentes necessitam de reconhecer essa semelhança, no sentido de melhorarem a sua empatia e as relações interpessoais na sala de aula, de modo a que haja uma melhor compreensão de ambas as partes, e um melhor clima relacional, afectivo e disciplinar. Johnson e Johnson (1988) colocaram o enfoque da sua investigação na resolução dos conflitos educacionais com estratégias pedagógicas dinâmicas e envolventes, conseguindo que os alunos aumentassem cognitiva e afectivamente a sua aprendizagem, e os docentes diminuíssem os seus medos. Cassidy (1990) descreveu os medos que os professores sentem quando confrontados com alunos especiais em turmas regulares, estabelecendo estratégias para lidar com esses alunos e para preparar as aulas. Supon e Wolf (1993) estudaram barreiras impostas aos alunos e que dificultam o desenvolvimento dos seus atributos, sendo um deles o medo dos professores. Situação que é reveladora do quanto a diminuição dos medos dos professores pode aumentar a promoção cognitiva e afectiva dos alunos, e a diminuição da própria indisciplina, factor de medo de muitos professores, com especial relevância para os professores em princípio de carreira.

Quanto aos medos ligados aos colegas, Heil (1986) realizou uma investigação em que concluiu que, devido ao acumular de experiências negativas, os medos aumentam se não houver uma boa comunicação entre os professores. Ao colocar em prática estratégias de cooperação, muitos dos medos diminuíram. Segundo este autor, no processo de construir a confiança entre os professores, é importante atender aos pequenos detalhes e ao saber ouvir.

McSweeney (1983) estudou os medos dos professores de se reunirem com os pais e McCarty (1994) escreveu um guia de modo a ajudar os professores a explorarem dinâmicas de sucesso para que os pais se envolvam mais com a educação dos seus filhos, partindo de factos que apontam que alguns pais têm medo da escola e de que alguns professores temem o envolvimento dos pais. Gorham e Nason (1997) realizaram uma investigação em que procuraram aproximar o trabalho dos pais, do trabalho dos professores, e o que concluíram mostrou que os docentes desejam manter o domínio sobre os pais na hierarquia educacional, e que os professores tinham medo de que os pais fossem testemunhas dos seus erros. Encontraram-se alguns estudos com referência a elementos que têm algo a ver com medos dos professores face à interdisciplinaridade na sala de aula, à educação multicultural e intercultural (Carver, 1988; Chistolini, 1995; Garbowsky, 1995; Gersten, 1995), à Educação sexual (Weber, 1997), às diferenças culturais e socioeconómicas dos alunos (Frasier *et al*, 1995), à investigação (Nunan, 1994) e ao aumento de dificuldades ao longo da vida profissional (Burke, 1990; Huberman, 1989; Sikes, 1985; Thies-Sprinthall & Sprinthall, 1987).

Apesar dos referidos estudos, faltam investigações neste campo específico. Assim, o *principal objetivo* desta investigação foi analisar as representações dos professores acerca dos seus medos profissionais. Descrevem-se, em seguida, os principais passos metodológicos adoptados.

2. Metodologia

Especificam-se, no âmbito da metodologia utilizada, as análises estatísticas realizadas, as questões de estudo orientadoras do trabalho aqui apresentado, os sujeitos da amostra, o procedimento havido, bem como os instrumentos de avaliação utilizados.

Amostra

A amostra foi constituída por 208 professores de idades variadas, de ambos os sexos (146 do sexo feminino e 62 do sexo masculino), pertencentes a diferentes níveis de ensino (do 2.º e 3.º ciclos, bem como do Ensino Secundário) e com graus diferentes de experiência profissional. Especificamente, no que se refere à variável tempo de serviço, houve a separação em 4 grupos, predominando os professores entre os 6 e os 24 anos de serviço.

Procedimento

No procedimento adoptado na distribuição e recolha dos instrumentos de avaliação, privilegiou-se a entrega presencial, tendo sido os questionários respondidos por professores dos concelhos de Lisboa, Setúbal e Braga. Os dados foram analisados com o programa SPSS.

Instrumentos

Aos professores da amostra foram aplicados dois instrumentos: a “Escala de Avaliação dos Medos Profissionais dos Professores” (EAMPP), já publicada (Veiga *et al*, 2003); e a “Escala de Autoconceito”. O primeiro instrumento foi construído a partir de uma grelha previamente definida em função de entrevistas realizadas, da revisão da literatura e da experiência profissional dos investigadores. Deu primeiro origem a uma versão piloto que posteriormente evoluiu para a sua versão final, com 65 itens, com opções de resposta de 1 a 10, numa escala tipo Likert (de totalmente em desacordo, a totalmente de acordo). A “Escala de Autoconceito” (EA) foi elaborada por Garcia e Musitu (1999), tendo sido objecto de um estudo envolvendo Portugal e Espanha (Garcia, Musitu, Veiga, 2006). É constituída por 30 itens e apresenta os seguintes factores: físico, emocional, familiar, laboral e social. Ambas as escalas apresentam bons coeficientes de consistência interna e validade externa.

Questões de estudo

A procura de respostas ao problema geral enunciado conduziu ao levantamento das seguintes questões específicas: Q1 - Qual o grau de concordância dos professores com a existência dos seus medos profissionais em contexto escolar?; Q2 - Como se correlacionaram os resultados entre cada uma das dimensões da EAMPP e cada uma das seguintes variáveis: autoconceito, envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos e falta de competências para lidar com a indisciplina? A amplidão dos dados obtidos impede a apresentação, no presente artigo, dos elementos encontrados na procura de respostas a uma outra questão (a de saber se existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da EAMPP e variáveis pessoais, escolares e sociais), podendo tais elementos serem encontrados no referido estudo de Fernandes (2003).

3. Resultados

No Quadro 1 destaca-se a ordenação dos seis principais medos dos professores. O Quadro 2 apresenta os coeficientes de correlação na amostra total, entre as dimensões do medo e cada uma das variáveis “autoconceito”, “envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos” e “falta de competências dos professores para lidar com a indisciplina”.

Quadro 1. Seis principais medos dos professores, com média e desvio-padrão na amostra total.

<i>Medos dos Professores</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>
Tenho medo que o meu salário não me permita satisfazer as minhas necessidades pessoais e familiares.	5.64	3.03
Tenho medo de não ser capaz de lidar com a desmotivação escolar dos jovens.	5.15	2.45
Tenho medo de ter alunos violentos.	4.93	2.68
Tenho medo de vir a dar aulas numa escola muito longe de casa.	4.91	3.65
Tenho medo de não saber lidar com alunos violentos.	4.85	2.51
Tenho medo de vir a ter algum esgotamento derivado da profissão.	4.78	2.84

Quadro 2. Correlações entre os medos e cada uma das variáveis “autoconceito”, “envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos” e “falta de competências para lidar com a indisciplina”.

Medos	Autoconceito						Promoção cognitiva e afectiva	Falta de Competências
	Laboral	Familiar	Físico	Emocional	Social	Total	EPPA	FCLIN
MeIG	-0.17 *	-0.08	-0.09	-0.41 **	-0.18 **	-0.34 **	-0.69 **	0.94 **
MeNr	-0.18 *	-0.10	0.06	-0.39 **	-0.15 *	-0.27 **	-0.54 **	0.63 **
MeGp	0.01	0.12	0.02	-0.16 *	0.10	0.01	-0.34 **	0.44 **
MeCe	-0.31 **	-0.12	-0.07	-0.30 **	-0.23 **	-0.36 **	-0.54 **	0.60 **
MeRp	-0.00	-0.12	-0.00	-0.26 **	-0.05	-0.13	-0.49 **	0.61 **
MeDe	-0.26 **	-0.06	-0.12	-0.45 **	-0.23 **	-0.41 **	-0.62 **	0.68 **
MeAo	-0.16 *	-0.12	0.00	-0.32 **	-0.09	-0.25 **	-0.49 **	0.52 **
MeTot	-0.16 *	-0.02	0.02	-0.40 **	-0.11	-0.26 **	-0.68 **	0.83 **

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001; ns = não significativo

Legenda: (dimensões dos medos): MeIG (gestão dos alunos nas aulas); MeNr (não reconhecimento); MeGp (gestão da profissão); MeCe (falta de competências de ensino); MeRp (falta de realização profissional); MeDe (aceitação de desafios na escola); MeAo (avaliação vinda dos outros); MeTot (total dos medos); EPPA (envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos); FCLIN (falta de competências para lidar com a indisciplina).

Como maior medo dos professores surgiu o de que o salário não lhes permita satisfazer as suas necessidades pessoais e familiares. Dos 5 medos, apresentados por ordem decrescente, o menor foi o medo de ter algum esgotamento derivado à profissão. Nas correlações encontradas, destacam-se elevadas significâncias entre os medos e as variáveis envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos (correlações positivas), falta de competências para lidar com a indisciplina (correlações negativas) e, ainda, dimensões específicas do autoconceito, como a emocional, laboral e social (correlações negativas). Apresenta-se, em seguida, uma breve discussão e das informações fornecidas nos resultados obtidos.

4. Discussão e conclusões

Salientam-se, aqui, os três maiores medos dos professores em contexto escolar. O primeiro medo dos professores, o de que o salário não lhes permita satisfazer as suas necessidades pessoais e familiares, pode ligar-se à teoria de Erikson (1980), no que respeita ao estágio produtividade versus estagnação, sobre o desenvolvimento dos adultos. Para Erikson, a produtividade surge no adulto e caracteriza-se pela necessidade de orientar, dar e ensinar a geração futura, bem como de investir no trabalho e na sociedade. O autor associa o conflito deste estágio à ideia “Eu sou aquilo para que contribuo”. A essência semântica deste mesmo estágio pode situar-se em torno da questão: “Será que o resultado do meu trabalho permite satisfazer as necessidades e o bem-estar daqueles por quem sou responsável?”. Os outros significativos são a família, os amigos, os colegas de trabalho e os próprios alunos. A produtividade está associada à ideia de felicidade, a preocupações ecológicas, a ideais de fraternidade e de liberdade e à capacidade de contribuir para o bem-estar daqueles por quem se é responsável. A estagnação liga-se à insatisfação na família e no trabalho, à falta de esforço pela progressão na carreira e à precariedade das relações de amizade (Veiga, 2002; 2007). Os professores precisam de condições para que possam satisfazer as suas necessidades, que, quando atendidas, são factores geradores de satisfação. Como o estatuto social é

estabelecido, sobretudo, com base em critérios económicos, a desvalorização social está, assim, associada à desvalorização salarial (Esteve, 1991). Ao referir o medo de que o seu salário não lhe permita satisfazer as necessidades pessoais e familiares, o professor poderá estar a lançar um alerta quanto à sua necessidade de recuperar profissionalmente o estatuto social diminuído.

O segundo maior medo dos professores liga-se com questões didácticas, prende-se com o receio de o professor não saber lidar com a desmotivação escolar dos jovens, o que vai ao encontro de outras investigações, ligadas ao mal-estar docente e aos factores de insatisfação profissional (Esteve, 1992; Jesus, 2000; Prick, 1989; Trigo-Santos, 1996). Para que os alunos se motivem, os professores também precisam de estar motivados, contribuindo, assim, para o seu sucesso pessoal e para a sua realização profissional. Daí que os professores estejam preocupados por não saberem lidar com a desmotivação escolar dos jovens, visto que esta é, em parte, um reflexo da desmotivação docente, sendo também uma consequência do seu mal-estar e da sua insatisfação profissional. O ultrapassar deste medo liga-se à necessidade de um maior investimento na motivação intrínseca para a profissão.

O terceiro medo relaciona-se com a temática da indisciplina e é o medo de o professor ter alunos violentos. Este medo constitui, na actualidade, o principal factor de mal-estar docente para muitos professores (Curto, 1998; Jesus, 2000; Vale & Costa, 1998; Veiga, 2002, 2007), uma vez que nos últimos anos tem havido um aumento da frequência e da gravidade das situações de violência nas escolas e de indisciplina dos alunos na sala de aula. Por este motivo, os professores sentem-se ansiosos e em stresse (Jesus, 2000; Teixeira *et al.*, 2001; Veiga, 2002, 2007).

No que respeita aos coeficientes de correlação entre as dimensões do medo e a variável “autoconceito”, observam-se elevadas correlações negativas entre algumas das suas dimensões e as dimensões dos medos. Este resultado pode indicar que, ao nível dos professores, quanto maior for o seu autoconceito menores serão os seus medos profissionais; é também indicador de uma possível estratégia eficaz na superação dos seus medos profissionais, nomeadamente o maior investimento do professor na melhoria do seu autoconhecimento e auto-eficácia, como sugerem alguns estudos (Chan & Hui, 1995; Garcia e Musitu, 1999; Pinto, 2000). Em relação à variável “envolvimento na promoção dos alunos”, observam-se altas correlações negativas com todas as dimensões dos medos, o que revela que quanto maiores forem os medos profissionais dos professores, menor será o seu envolvimento na promoção dos alunos. Quanto à variável “falta de competências para lidar com a indisciplina”, existem altas correlações positivas com todas as dimensões dos medos, o que é indicador de que quanto maiores os medos profissionais dos professores, maiores são as suas incapacidades para lidar com a indisciplina dos alunos, situação que está de acordo com os estudos revistos.

O estudo dos medos profissionais dos professores é, assim, uma problemática complexa, interligada com factores múltiplos e diferentes variáveis, sendo de salientar a importância da inclusão deste tema na formação inicial e contínua dos professores.

Reconhece-se a necessidade de investigações posteriores sobre esta temática, pois, ao assumir-se este estudo como exploratório, houve questões que foram respondidas, mas houve outras que foram deixadas em aberto. Seria de interesse a confirmação, em futuras análises, dos resultados obtidos, quer nos itens quer nas dimensões dos medos, com novas amostras de sujeitos, sobretudo atendendo às bruscas mudanças advindas da alteração dos Estatutos da Carreira Docente. Em suma e por último, os resultados aqui apresentados terão notório interesse acrescido, devido à falta de estudos empíricos sobre o tema.

Referências

- Allen, J. V. (1985). Student Writing Apprehension: A Psychotherapeutic Approach. Paper presented at the *Meeting of the Basic Writing Conference*, St. Louis.
- Beal, B., & Cole, D. (1983). Staff Development and Computer Literacy. *Journal-of-Staff-Development*, 4(2), 14-19.
- Bennett, R. L. (1983). First Steps to Computer Literacy. *Calico-Journal*, 1(2), 10-13.
- Bulach, C. R. (1985). Staff Development: Putting Theory into Practice. Paper presented at the *Annual Meeting of the National Council of States on Inservice Education*, Denver, E.U.A., November 22-26.
- Burke, R. et al. (1990). *Programming for Staff Development*. London: Falmer Press.
- Carver, D. (1988). Appropriate Methodology for Inset in ELT. Paper presented at the *Annual Meeting of the International Association for teachers of English as a Foreign Language*, Edinburg, Scotland.
- Cassidy, J. W. (1990). Managing the Mainstreamed Classroom. *Music Educators Journal*, 76(8), 40-43.
- Chan, D. W., & Hui, E. K. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of educational psychology*, 65, 15-25.
- Chistolini, S. (1995). The meaning of Intercultural/Multicultural education in the Italian context. Paper presented at the *Intercultural/Multicultural Teacher Erasmus Intensive Programme*. Schwabisch Gmund, Germany, April 9-13.
- Cruz, J. F. (1989). Stresse e crenças irracionais nos professores. In J. Cruz, R. Gonçalves & P. Machado (eds.), *Psicologia e Educação. Investigação e Intervenção* (pp. 315-325). Porto: Edições Afrontamento.
- Curto, P. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Dir.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Fernandes, L. (2003). *Medos profissionais dos professores em contexto escolar*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Tese de mestrado não publicada, orientada pelo Prof. Doutor Feliciano H. Veiga).
- Frasier, M. M. et al (1995). *Educator's perceptions of Barriers to the Identification of Gifted Children from economically Disadvantaged and Limited English Proficient Backgrounds*. Washington: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Galvão, C. (1998). *Professor: o início da prática profissional*. Tese de Doutoramento em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Garbowsky, M. M. (1995). *Interdisciplinary Study: Towards the Millennium*. New Jersey: Princeton University.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *AFS: Autoconcepto Forma 5*. Manual. Universidade de Valência. Publicaciones de Psicología Aplicada. Série menor n.º 265. Madrid: TEA Ediciones.
- Garcia, J. F., Musitu, G., & Veiga, F. H. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), pp. 551-556.
- Gersten, K. (1995). *Multicultural Education. Literacy Report N° 22*. Illinois: Northern Ollinois University.
- Gorham, P., & Nason P. (1997). Why make Teachers' Work More Visible to Parents? *Young-Children*, 52(5), 22-26.
- Heil, L. (1986). A University Faculty Member's perspective: Lesson Learned from a partnership Experience. American Educational Research Association, April, 16-20.
- Huberman, M. (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1988). Critical Thinking through Structured Controversy. *Educational-Leadership*, 45(8), 58-64.
- Kassner, K. (1988). Rx for Technophobia. *Music-Educators-Journal*, 75(3), 18-21.
- McCarty, H. (1994). *Ten keys to successful parent involvement and parent conferencing*. California: Learning resources press.
- McSweeney, J. P. (1983). Five Guidelines for Parent-Teacher Conferences. *Clearing-House*, 56(7), 319-320.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp.9-32). Porto: Porto Editora.

- Nunan, D. (1994). The more things change the more they stay the same: or why action research doesn't work. Paper presented at the *Annual International Conference of the Institute of Language in Education*, Hong Kong.
- Pinto, A. M. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Prick, L. (1989). Satisfaction and Stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13, 363-377.
- Ross, T. W., & Bailey, G. D. (1996). *Technology-Based Learning: A Handbook for Teachers and technology Leaders*. Revised edition. Illinois: Skylight Training and Publishing, Inc.
- Sikes, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S. J. Ball, & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' Lives and Careers* (pp. 67-70). London: The Falmer Press.
- Supon, V., & Wolf, P. (1993). *Tearing Down Walls to promote Student-Generated Questions*. Pennsylvania: Orders Editors.
- Teixeira, M. et al. (2001). *Ser professor no limiar do século XXI*. Braga: Edições ISET.
- Thies-Sprinthall, L., & Sprinthall, N. A. (1987). Experienced teachers: Agents for revitalization and renewal as mentors and teacher educators. *Journal of Education*, 169(1), 65-75.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário. Satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vale, F., & Costa, E. (1994). A violência dos jovens contextualizada nas escolas. *Inovação*, 7(3), 255-288.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais* (3ª Edição, revista e ampliada). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2002). *Relatório apresentado em concurso documental para professor associado do grupo de Educação do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa (Biblioteca Central).
- Veiga, F. H., Fernandes, L., Roque, P., Guerra, T., & Antunes, J. (2003). Os medos dos professores: elaboração de uma escala de avaliação dos medos profissionais dos professores. In *Actas do VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade da Corunha.
- Weber, J. A. (1997). *Teachers' knowledge about child sexual abuse and reporting Procedures*. California: California State University.